

Der Einsatz schülerorientierter Methoden im Russischunterricht zur Förderung einer aktiven Auseinandersetzung der Schüler mit dem Lernstoff

Auszüge aus der "Schriftlichen Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Amt des Studienrats"

Verfasser: Michael Maier, Studienreferendar, 6. Schulpraktisches Seminar im Bezirk Tempelhof (S) Berlin

23. Oktober 2001

Inhaltsverzeichnis

- ◆ [Einleitung und Fragestellung.](#)
- ◆ [Theoretische Grundlagen](#)
- ◆ [Lernen durch Lehren](#)
- ◆ [Jigsaw-Lektüre](#)
- ◆ [Lernen an Stationen](#)
- ◆ [Spiele](#)
- ◆ [Gesamtreflexion](#)

[Verzeichnis der verwendeten Literatur](#)

◆ Einleitung und Fragestellung

Die politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen in Russland nach dem Zerfall der Sowjetunion haben an deutschen Schulen leider zu einer Legitimationskrise des Unterrichtsfaches Russisch geführt. Einer durch den Zuzug von Menschen aus den GUS-Staaten bedingten steigenden Nachfrage von Schülern mit russischsprachigem Hintergrund steht ein Rückgang des Interesses echter Fremdsprachenlerner am Fach Russisch gegenüber. Die an diesen Sachverhalt anknüpfenden Fragen, ob eine solche gesellschaftliche Reaktion vernünftig ist, welche Entwicklung die GUS-Staaten in Zukunft nehmen werden und ob dementsprechend ein Wandel der Einstellung zum Unterrichtsfach Russisch zu erwarten ist, können hier nicht verhandelt werden. Die erwähnte Legitimationskrise hat aber auch unterrichtsimmanente Gründe.

Generell ist im schulischen Fremdsprachenunterricht ein Einbruch der Motivation der Schüler nach dem ersten Lernjahr zu beobachten ([Schiffler 1998](#): 15). Mit dafür verantwortlich ist, dass der Fremdsprachenunterricht die Entwicklung der Lernmotivation nicht genügend berücksichtigt ([Borgwardt et alia 1993](#): 23). Der im Anfangsunterricht dominierende Reiz des Neuen wird von einer "lebenspraktische(n) Zwecksetzung" (ebd.), der angestrebten kommunikativen Kompetenz, abgelöst. Diese Veränderung der Lernmotivation der Schüler muss der Lehrer bei ihrer Motivierung berücksichtigen, um dem erwähnten Einbruch entgegenzuwirken. Der Versuch, den Schülern schon in den ersten Lernjahren kommunikative Kompetenz zu vermitteln, stellt aber für das Fach Russisch in besonderem Maß ein Problem dar. Im Vergleich zu den meisten der an deutschen Schulen als zweite Fremdsprache mit dem Russischen konkurrierenden Sprachen verlangt das Russische insbesondere in den ersten Lernjahren von den Schülern eine wesentlich höhere Bereitschaft, sich auf Fremdes einzulassen und komplexe grammatische Strukturen zu durchdringen. Erfolgserlebnisse stellen sich dagegen erst spät ein, da selbst die Produktion alltäglicher "Sätzchen" eine hohe Sprachkompetenz voraussetzt. Aus diesen Gründen wäre es Aufgabe eines zeitgemäßen Russischunterrichts, diese kognitiven Schwierigkeiten, die das Nachlassen der Motivation begünstigen, durch eine stärker schüler-orientierte Unterrichtsmethodik aufzufangen.

Ein Weg zur Reformation des Russischunterrichts könnte in der Förderung einer *aktiven* Auseinandersetzung der Schüler mit dem Lernstoff liegen. Damit die Schüler aber zu einer kompetenten Aktivität befähigt werden, bedarf es geeigneter methodischer

Arrangements, durch die die Dominanz des traditionellen lehrerzentrierten Fremdsprachenunterrichts abgebaut werden kann.

Absicht der Prüfungsarbeit ist es, den Einsatz schüleraktivierender Methoden in Bezug auf die oben genannte Aufgabe eines zeitgemäßen Russischunterrichtes zu problematisieren und aus der konkreten praktischen Unterrichtserfahrung möglichst allgemeine Folgerungen abzuleiten, worauf beim Einsatz der jeweiligen methodischen Arrangements zu achten ist.



◆ Verzeichnis der verwendeten Literatur

Bechthum, Simone: Lernen an Stationen im Russischunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* 43/52 (1999) 6: 357-365.

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.

Bönsch, Manfred: Lernen durch Lehren. Eine Variante handlungsorientierten Unterrichts. In: *Fremdsprachenunterricht* 42/51 (1998) 2: 81-85.

Borgwardt, Ulf: 88 Unterrichtsrezepte Russisch. Eine Sammlung interaktiver Übungsideen. Stuttgart 1996.

Borgwardt, Ulf; Enter, Hans; Fretwurst, Peter; Walz, Dieter (Hrsg.): Kompendium Fremdsprachenunterricht. Ismaning 1993.

Elzer, Hans-Michael: Begriffe und Personen aus der Geschichte der Pädagogik (Hrsg.: Franz Joachim Eckert, Klaus Lotz). Frankfurt am Main 1985.

Graef, R.; Preller, R.-D.: Lernen durch Lehren. Rimbach 1994.

Martin, Jean-Pol: Zur Geschichte von "Lernen durch Lehren". In: Graef, R.; Preller, R.-D.: Lernen durch Lehren. Rimbach 1994a, 12-18.

Martin, Jean-Pol: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler (1986). In: Graef, R.; Preller, R.-D.: Lernen durch Lehren. Rimbach 1994a, 19-28.

Martin, Jean-Pol: Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1994b.

Multhaup, Uwe: Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen. Ismaning 1995.

Rauer, Stephan: Wiederholung von Basisgrammatik aus dem ersten Lernjahr in kommunikativen Situationen (Russisch, 8. Klasse, Gymnasium, zweites Lernjahr) Schwerpunkt: Lernen durch Lehren [Prüfungsarbeit: 3. SPS Schöneberg]. Berlin 1996.

Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim und Basel 1973.

Schiffler, Ludger: *Learning by doing* im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht *mit* und *ohne* Lehrbuch. Ismaning 1998.

Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: F. S. Sämtliche Werke. Fünfter Band. München ⁸1989, 570-669.

Vogler, Hans-Joachim: Darstellung ausgewählter Methoden zur Interaktions- und Kommunikationsförderung im Unterricht der Sek. I und II des Gymnasiums in den Fächern Deutsch und Geschichte/Politik [Prüfungsarbeit: 6. SPS Tempelhof]. Berlin 2000.

◆ Theoretische Grundlagen

Seit der Aufklärung war die neuzeitliche Pädagogik, die sich als eine praxisanleitende *Wissensdisziplin* verstand, einer wachsenden Kritik von Seiten emanzipatorischer Kräfte der Gesellschaft ausgesetzt. Programmatischen Ausdruck fand diese Kritik zuerst in der gegen den im 19. Jahrhundert dominierenden Herbartianismus — eine rationalistische, auf "Musterlektionen" aufgebaute Pädagogik, in der die Rolle des Schülers auf bloße Rezeptivität reduziert war ([Blankertz 1982](#): 150ff) — gerichteten Strömung der Reformpädagogik (etwa 1890 bis 1930). Das grundlegende individualistische Erziehungsprinzip wurde von ihren Vertretern in der *Selbsttätigkeit* der Heranwachsenden gesehen ([Elzer 1985](#): 349ff). Eingeengt auf das Feld der Fremdsprachendidaktik bedeutete dies die Propagierung der *direkten Methode*, deren wichtigstes Kennzeichen "der verstärkte Gebrauch der Zielsprache" im Fremdsprachenunterricht war ([Multhaup 1995](#): 18). Ein weiterer großer Pragmatisierungsschub fand in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik nach dem Zweiten Weltkrieg statt, indem mit der sprachwissenschaftlich am Strukturalismus und lerntheoretisch am Behaviorismus orientierten audiolingualen Methode und ihrer Konzentration auf das "*pattern drill*" die Konzeption eines Lernens aufkam, das sich "nicht aus der Einsicht in die Struktur eines Problems und dem bewussten Erwägen von Lösungsalternativen, sondern aus der Folge von *trial and error*" ergab ([Multhaup 1995](#): 22). Auch wenn die audiolinguale Methode sich durch die Vermittlung einer guten Aussprache und solider Grammatikkenntnisse bewährte, regte sich gegen ihre Verabsolutierung besonders seit dem Ende der sechziger Jahre Widerstand von Seiten der Pädagogen. Dass man zwar ein solides, in Leistungskontrollen reproduzierbares Wissen vermittelte, die Schüler aber scheiterten, wenn selbständiges sprachliches Handeln von ihnen verlangt wurde, führte zur Forderung nach einem "emanzipative(n) Unterricht" ([Multhaup 1995](#): 25f), der den Schülern in den Fremdsprachen vor allem "kommunikative Kompetenz" vermitteln sollte.

Die Forderung nach kommunikativer Kompetenz bedeutete zugleich eine Rückbesinnung auf scheinbar überwundene Vorstellungen der Fremdsprachendidaktik, insofern mit ihr die Einsicht des Schülers in den Aufbau und die Funktionsweise der Sprache, wie sie besonders in der grammatisierend-übersetzenden Methode vermittelt worden war, ihren Platz in der Konzeption des Fremdsprachenunterrichts zurückerhielt. Die in den vergangenen Jahrzehnten diskutierten methodischen Modelle bewegen sich innerhalb eines mit dem Schlagwort ‚kommunikative Kompetenz‘ gesetzten konzeptionellen Rahmens. Die Forderung nach kommunikativer Kompetenz hat "einen

nachhaltigen Einfluß vor allem auf die *Sozial- und Arbeitsformen* genommen, die man heute als förderlich für den Fremdsprachenerwerb ansieht" ([Multhaup 1995](#): 30). In diesem Zusammenhang setzen sich seit den achtziger Jahren die didaktischen Prinzipien der Schüler- und Handlungsorientierung durch, die mit einem veränderten Methodenbewusstsein des Lehrers korrelieren: "Allgemein soll die Eigenaktivität der Lerner gestärkt und der Frontalunterricht sowie andere Formen des lehrergesteuerten Unterrichts so weit wie möglich abgebaut werden" ([Multhaup 1995](#): 30).

Die Realisierung eines handlungsorientierten Unterrichts wurde in den Fremdsprachen stets als besonders schwierig angesehen ([Bönsch 1998](#): 81). Auf den ersten Blick erinnert die Aufgabe an die Quadratur des Kreises, wenn der Unterricht zum einen die Richtigkeit des Sprachgebrauchs und zum anderen die freie Selbsttätigkeit der Schüler zum Ziel haben soll. Zumindest in den ersten Lernjahren bedeutet die Idee eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts daher eine Gratwanderung zwischen dem Feld der zu vermittelnden kognitiven Inhalte und den berechtigten Forderungen an eine zukunftsorientierte Schule. Mehr als in anderen Fächern kommt es hier darauf an, mit Fingerspitzengefühl methodische Arrangements zu entwickeln, die einen vertretbaren Kompromiss zwischen den beiden genannten Forderungen darstellen.

Im Fremdsprachenunterricht besteht ein doppelter Zielkonflikt ([Martin 1994a](#): 14), ein sprachdidaktischer, insofern die Schaffung authentischer Kommunikationszusammenhänge nicht zu Lasten der sprachlichen Korrektheit gehen darf, und ein lerntheoretischer, insofern die kognitive Durchdringung mit der behavioristischen Habitualisierung vermittelt werden soll. J.-P. Martin gibt eine präzise Formulierung, welchen Anforderungen ein Unterricht genügen muss, der diese beiden Zielkonflikte auflöst: "Es muß ein breites Feld zur *Habitualisierung* von Redeketten eröffnet werden. Diese Redeketten müssen an *komplexe Handlungen* geknüpft sein und einem *authentischen Mitteilungsbedürfnis* entsprechen. Das im Unterricht umgewälzte Sprachmaterial muß den Lerner herausfordern, seine *heuristische Kompetenz* einzusetzen, und es muß gleichzeitig für den systematischen Aufbau einer *epistemischen Kompetenz* gesorgt werden" ([Martin 1994b](#): 23). Der lehrerzentrierte Fremdsprachenunterricht genügt diesen Anforderungen nicht, da in ihm vorrangig die Habitualisierung und der Aufbau epistemischer Kompetenz geleistet werden. Ein idealer Fremdsprachenunterricht müsste demnach Reaktionsketten in Gang setzen, in denen die Schüler selbständig handeln und dabei experimentieren und dennoch durch bestimmte methodische Arrangements zu habitulisierenden Wiederholungen und Ergebnissicherungen gezwungen sind.

◆ Lernen durch Lehren

Selbständigkeit kann nicht gelehrt werden, sondern der Schüler muss sich Selbständigkeit aneignen; dazu beitragen kann das Angebot, selbst zeitweise in die Rolle des Lehrers zu schlüpfen. Die Aufgabe, Inhalte als Lehrer zu vermitteln, setzt in besonderem Maß die Beherrschung dieser Inhalte voraus. Daher ist der Prozess des Lehrens — seine Vorbereitung und Durchführung — zugleich ein intensiver Vorgang des Lernens. Aus diesem Zusammenhang heraus ist die Idee entwickelt worden, einen Teil der Aufgaben des Lehrers auf die Schüler zu übertragen und durch die Methode "Lernen durch Lehren" (im Folgenden LdL) eine Intensivierung des Lernprozesses zu erreichen. Die Methode LdL, deren Prinzipien der Schüleraktivierung und der Lernerautonomie in der Reformpädagogik wurzeln ([Martin 1994a](#): 12), ist Anfang der achtziger Jahre von Jean-Pol Martin entwickelt worden ([Graef/Preller 1994](#): 7). Durch die Übernahme von Lehraufgaben lernt der Schüler die Vermittlungsperspektive kennen und entwickelt heuristische Kompetenz, d.h. er erhält Gelegenheit, "das Lernen zu lernen" ([Graef/Preller 1994](#): 9). Der Lehrer wird dabei vom "alleinigen Wissensvermittler zum Berater, Lenker und Helfer" (a.a.O. 7).

Nach Umfragen unter Lehrern, die mit dieser Methode arbeiten ([Martin 1994b](#): 207), wird LdL weniger im Anfangsunterricht als im Fortgeschrittenenunterricht eingesetzt. Die häufigsten Einsatzgebiete sind 1) Wiederholungsphasen, 2) Übungsphasen und 3) Wortschatz-einführungen. Für Grammatikeinführungen wird die Methode kaum angewandt. Als Vorteile der Methode werden genannt: 1) Aktivierung, 2) Förderung der Sprachfähigkeit, 3) Motivation, 4) Selbständigkeit, 5) Verantwortung, 6) Intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff, 7) Förderung des Sozialverhaltens ([Martin 1994b](#): 209). Als Problemfelder geben Lehrer an: 1) Zeit-/Vorbereitungsaufwand, 2) Probleme bei Schülern, 3) Zeitverlust im Unterricht, 4) Probleme in großen Gruppen, 5) Fehleranfälligkeit, 6) Organisatorischer Aufwand ([Martin 1994b](#): 211).

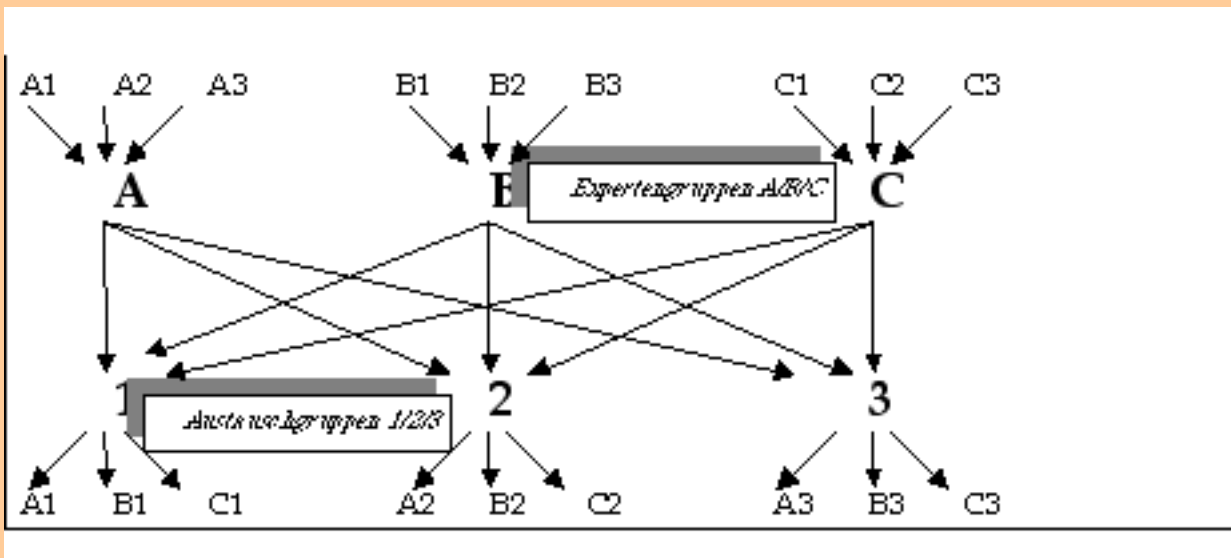
Rauer ([1996](#)) berichtet in seiner Untersuchung zur Anwendung von LdL im Russischunterricht, dass die Methode auch im Anfangsunterricht von den Schülern überwiegend positiv aufgenommen ([Rauer 1996](#): 42) und von ihm selbst als Arbeitserleichterung erlebt wurde ([Rauer 1996](#): 44). Allerdings beklagt er, dass die Schüler in der Lehrerrolle nur sehr selten frei gesprochen haben, und kommt zu der Schlussfolgerung, dass dies nur durch eine langfristige, "gezielte Vorbereitung im sonstigen Unterricht" zu ändern wäre ([Rauer 1996](#): 45).



◆ Jigsaw-Methode

"Jigsaw" bedeutet "Puzzle"; wie bei einem Puzzle jedes einzelne Element bei der Erzeugung eines Bildes mitwirkt, so geht es bei dieser Methode darum, dass jeder einzelne Schüler seinen Beitrag zum Thema der Stunde liefert, was zugleich bedeutet, dass *alle* Schüler — direkt oder indirekt — sich untereinander über ihre Beiträge austauschen. Dieser Grundgedanke wird umgesetzt durch zwei aufeinanderfolgende Gruppenarbeitsphasen (siehe Abb. 1). Jeder Schüler erhält ein Arbeitsblatt, das mit einer Kombination von Buchstabe und Ziffer gekennzeichnet ist. In der ersten Phase tauschen sich die Schüler in den sogenannten Expertengruppen zum Beispiel über die Materialien A1-A3, B1-B3 und C1-C3 aus (Möglich sind bei höherer Schüleranzahl auch größere Gruppen (z.B. A-D und 1-4) oder die Doppelbelegung einzelner Arbeitsaufträge.). Danach werden die Schüler aufgefordert sich nach der Ziffer auf ihrem Arbeitsblatt zu Austauschgruppen zusammenzusetzen. Hier hat jeder einzelne Schüler nun die Aufgabe, die Ergebnisse seiner gesamten Expertengruppe zu präsentieren. Dieses methodische Arrangement bringt es mit sich, dass in *beiden* Gruppenarbeitsphasen *jeder* Schüler gefordert ist und keiner sich auf Kosten von irgendjemand anderem ausruhen kann (vgl. [Vogler 2000](#): 14ff).

Die Jigsaw-Methode lässt sich variabel für verschiedene Gruppengrößen aufbereiten, die eine Mindestanzahl von neun Schülern nicht unterschreiten und ist für den Lehrer mit einem relativ geringen Arbeitsaufwand verbunden. Sie lässt sich auf alle Texte anwenden, die sich so aufteilen lassen, dass die einzelnen Sequenzen für sich betrachtet eine sinnvolle Untereinheit bilden. Die Texte können dabei entweder entsprechend der Gruppenzahl (zwei Gruppenarbeitsphasen) oder entsprechend der Schülerzahl (mit vorbereitender Stillarbeitsphase) aufgeteilt werden. Dabei kann das Ziel der Anwendung dieser Methode entweder in der kollektiven Erarbeitung des Textes selbst bestehen oder sie kann als Mittel zu einem darüber hinausgehenden Zweck eingesetzt werden (z. B. als Vorbereitung auf eine Ganzschrift, einen Hörtext oder einen Film etc.).



Die Jigsaw-Methode hatte ich für die Vorbereitung auf den Film ausgewählt, weil sie den Schülern eine abwechslungsreiche, kommunikative und effektive Aneignung des gekürzten Textes ermöglicht. Den adaptierten Text hatte ich in neun Fragmente zu je etwa vierzig Wörtern zerlegt. Jeder Schüler hatte die Aufgabe, eines dieser Fragmente genau zu lesen und drei Verständnisfragen zu ihm zu beantworten. Die Fragmente hatte ich nach thematischen Gesichtspunkten in drei Gruppen eingeteilt: Gruppe A — Kirchen Moskaus und Roter Platz, Gruppe B — das öffentliche Leben Moskaus und Gruppe C — Verkehrswesen. Die Texte wurden so aufbereitet, dass sie keine unbekannteren grammatischen Strukturen mehr enthielten. Alle unbekannteren Vokabeln wurden durch Fettdruck hervorgehoben und übersetzt. Die Texte unterschieden sich außerdem im Schwierigkeitsgrad, zwei Texte hatte ich als vergleichsweise schwer und zwei als leicht eingestuft. Es bot sich daher an, das Schülerprofil der Lerngruppe mit einzubeziehen und diese Texte an entsprechend leistungsstarke bzw. schwache Schüler zu vergeben.

◆ Lernen an Stationen

Die Methode "Lernen an Stationen" spornet zu entdeckendem Lernen an und fördert die Selbständigkeit der Schüler ([Bechthum 1999](#): 357f). Innerhalb der Reihe war Lernen an Stationen die Methode, die den Schülern die größten Spielräume für selbständige Entscheidungen einräumte und somit auch am meisten Handlungskompetenz einforderte. Während der Phase der Stationsarbeit sollte der Lehrer so wenig wie möglich in den Arbeitsprozess der Schüler eingreifen ([Bechthum 1999](#): 357). Bei der Planung einer Unterrichtseinheit zum Stationenlernen muss entschieden werden, ob die Wahl der Stationen ganz den Schülern überlassen wird oder ob es Pflichtstationen geben soll. Wie Vogler ([2000](#): 16/17 u. 35-42) überzeugend dargestellt hat, würden durch eine hierarchische Gliederung die eigentlich schülermotivierenden Potentiale dieser Methode verspielt. Gerade die Gelegenheit zu eigenverantwortlichem Arbeiten, das weitgehende Wahlmöglichkeiten beinhaltet, wirkt sich nach seiner Beobachtung hoch motivierend auf die Schüler aus. Nach seiner Ansicht sollen die Materialien an den Stationen also *nicht* aufeinander aufbauen, sondern für sich jeweils eine Einheit bilden, die neben den Einheiten der anderen Stationen im Sinne eines Polyperspektivismus Aspekte einer übergeordneten Themenstellung bilden. Der Verzicht auf Pflichtstationen entlastet zudem den Lehrer und führt zu einer entspannten Atmosphäre in der Lerngruppe, da die Schülerbewegung nicht zentral organisiert werden muss.

Bei der organisatorischen Planung ist auszugehen von der Gruppengröße, der Anzahl und der Art der Stationen. Vogler vertritt die Ansicht, dass eine "mittlere Gruppenstärke" von 20 Schülern optimal ist, bei sorgfältiger Planung aber auch Großgruppen in Frage kommen ([Vogler 2000](#): 35). Sehr kleine Lerngruppen wie in meinem Fall genießen größtmögliche Bewegungsfreiheit, was allerdings dazu führen kann, dass das angebotene Material nicht ausgeschöpft wird. Es ist zu prüfen, wieviele Schüler sinnvoll an einer Station arbeiten können; das Platzangebot ist dementsprechend zu begrenzen. Außerdem ist eine Mindestanforderung festzulegen, wieviele Stationen jeder Schüler mindestens besuchen soll. In Lerngruppen, die noch keine Erfahrung mit dem Stationenlernen gemacht haben, sollte die Methode zu Beginn der Stunde erläutert werden. Da für die erste Phase eine ganze Stunde zur Verfügung gestellt werden muss, sind zwei Stunden der minimale zeitliche Rahmen.

Für die einzelnen Stationen sollten konkrete Arbeitsaufträge vorgegeben werden. Der Lehrer hat die Möglichkeit, durch die Arbeitsaufträge den Schülern bereits eine

Orientierung über Zahl und Inhalte der Stationen und die an ihnen zur Verfügung stehenden Materialien und ihre inhaltlichen Schwerpunkte zu geben. Dabei bietet es sich an, neben konkret inhaltlichen Arbeitsaufträgen, die auf Informationsbeschaffung zugeschnitten sind, auch offene Aufträge zu geben, die dem Schüler Spielraum lassen, um subjektive Meinungen und Wertungen zu formulieren.

Lernen an Stationen besteht aus zwei Phasen, dem Stationenlernen und der Auswertung. Da der einzelne Schüler in der Regel nicht alle Stationen besucht hat, muss ein Austausch und eine Informationssammlung stattfinden. Vogler (2000: 16f) macht darauf aufmerksam, dass eine lehrerzentrierte Sammelphase einen Bruch gegenüber der ersten Phase darstellt und "das selbständige Lernen an den Stationen indirekt entwertet". Als Alternative schlägt er daher für die zweite Phase die Anwendung der Jigsaw-Methode vor. Dabei ersetzt das Stationenlernen bereits die erste Gruppenarbeitsphase (Expertengruppen), so dass nur noch die Arbeit in den Austauschgruppen in der zweiten Phase durchgeführt werden muss. Über eine sinnvolle Gruppensammensetzung in der zweiten Phase kann unter der Voraussetzung vollständiger Bewegungsfreiheit der Schüler erst entschieden werden, wenn die Ergebnisse des Stationenlernens vorliegen. Da die beiden Phasen in verschiedenen Stunden durchgeführt werden, kann die zweite Phase an einem anderen Tag stattfinden und der Lehrer nach Sichtung des erarbeiteten Materials eine Gruppensammensetzung für die zweite Phase festlegen. Dies hat den Vorteil, dass die Schwerpunktsetzungen der einzelnen Schüler möglichst weitgehend berücksichtigt werden können und der organisierende Eingriff des Lehrers in die Erarbeitung der Schüler behutsam ausfallen kann.

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit in der zweiten Phase können anschließend entweder vom Lehrer abgerufen werden, wobei der einzelne Schüler sich im Sinne der Jigsaw-Methode zu *allen* Stationen äußern können soll; die Auswertung kann aber auch durch eine zusätzliche Aufgabe vorgenommen werden, in der sämtliche Arbeitsergebnisse von der Austauschgruppe zu einem im Plenum zu präsentierenden Produkt verarbeitet werden, was sich aufgrund der hoch motivierenden Wirkung des Stationenlernens auf die Schüler eher empfiehlt.

Lernen an Stationen in dieser Form ist eine Weiterentwicklung der Jigsaw-Methode, in der die erste Gruppenarbeitsphase aufwendiger (aus der Sicht des Lehrers) und freier (aus der Sicht des Schülers) gestaltet wird. Für ein Stationenlernen eignen sich prinzipiell alle Themen, die eine Aufteilung in eine Vielzahl distinkter Aspekte zulassen und zu denen der Lehrer neben Texten andere Materialien (Ton- oder Bilddokumente, Anschauungsobjekte) zur Verfügung hat. Lernen an Stationen kann in allen Phasen des Sprachunterrichts eingesetzt werden, "sowohl in der Vermittlung als auch in der

Festigung und Wiederholung" ([Bechthum 1999](#): 358).



◆ Spiele

Insofern die Schule ein Ort des Lernens ist, Spielen für viele aber ein Antonym zu Lernen darstellt, müssen zur Rechtfertigung von Spielen im Unterricht vorab einige Bemerkungen gemacht werden. Der "Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und *er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt*" ([Schiller 1985](#): 618). Seit dieser tiefgreifenden Umwertung des Spielens durch Schiller vor über 200 Jahren hat die Wissenschaft — etwa in den Bereichen der Anthropologie und der Psychologie — die zentrale Bedeutung des Spielens unter anderem für die Entwicklung des Kindes ([Scheuerl 1973](#): 72f), aber auch für die kulturelle Tätigkeit des Menschen ([Scheuerl 1973](#): 90ff) erforscht. Das Spiel erzeugt eine Scheinwelt, zu deren charakteristischen Merkmalen innere Unendlichkeit und zeitlose Gegenwärtigkeit sowie die Freiheit von den Zwängen der umgebenden Realität gehören, gegenüber der es sich durch bestimmte Regeln abgrenzt ([Scheuerl 1973](#): 68ff). Der Spielende befindet sich in einer ambivalenten Scheinwelt, in der er sich einerseits ernsthaft erproben und zugleich einen sicheren Abstand bewahren kann. Für die schulische Situation des Lernens bedeutet dies, dass das Spiel als eine modellartige Vorbereitung auf reale Lebenssituationen ein wertvoller Bestandteil des Schulalltags sein kann.

In der Schule geht es dabei um die Verknüpfung von kognitiven Inhalten mit der Spielsituation, wodurch im Sinne des angestrebten Modells des Fremdsprachenunterrichts komplexe Handlungen organisiert werden können, die authentische Sprechansätze mit der Habitualisierung von Redeketten verbinden. Spielphasen haben im Unterricht dort ihren Platz, wo "das schon Erlernte rekapitulierend erprobt und dabei zugleich weiter gefestigt wird" ([Scheuerl 1973](#): 188). Spielphasen sind also keine Vorformen des "eigentlichen Lernens", sondern "dessen letzter Gipfel" (ebd.). Der Einsatz von "Lernspielen" ([Scheuerl 1973](#): 211ff) vertritt nicht die "Arbeit des Lernens, sondern setzt sie bereits voraus" ([Scheuerl 1973](#): 215), insofern die "Wissenstatsachen" (ebd.), deren Verfügbarkeit trainiert wird, zuvor erarbeitet werden müssen.

Spiele sind für den Lehrer mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden. Dabei geht es nicht nur um das Finden einer Idee, um die Konzeption und Herstellung von Spielmaterialien. Spiele sollten grundsätzlich vor der Anwendung durchgespielt werden, da erst dann viele Schwierigkeiten entdeckt werden. Der hohe Arbeitsaufwand wird relativiert durch die Wiederverwendbarkeit. Aus den vielen Möglichkeiten zum Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht (vgl. z. B. [Borgwardt 1996](#)) habe ich in

der Reihe folgende Modelle ausprobiert: ein das landeskundliche Vorwissen rekapitulierendes Ratespiel zur Einstimmung auf das Reihenthema (1. Stunde); ein interaktives Hörverstehensspiel zur Übung der Zahlen (3. Stunde); ein Bild-Text-Suchspiel (vgl. 3.1); ein Spiel, bei dem Schüler geographische Namen erklären sollten, ohne sie nennen zu dürfen, wobei die anderen Schüler den Namen raten und dafür Plus- bzw. Minuspunkte bekommen (9. Stunde) und ein großes Brettspiel mit 65 Fragekarten (12. Stunde).

◆ Gesamtreflexion

Abschließend möchte ich ausgewählte Ergebnisse der begleitenden und nachbereitenden Reflexion der Reihe wiedergeben und auf die Fragen antworten, inwiefern die Angebote meines Unterrichts von den Schülern genutzt worden sind und ob das in der Reihe experimentell Durchgeführte wiederholbar ist und für meine zukünftige Unterrichtsarbeit als Modell dienen kann.

Die Unterrichtsreihe war darauf angelegt, den Schülern Freiräume zu gewähren, und konnte nur in dem Maß gelingen, in dem die Schüler diese Freiräume produktiv nutzen. Zwei Beobachtungen möchte ich an dieser Stelle herausgreifen. Etwa die Hälfte der Gruppe reagierte auf die Angebote meines Unterrichts sehr empfänglich und nutzte die Freiräume mit erkennbarem Spaß an den Inhalten. Insbesondere sind mir drei Schülerinnen aufgefallen, die gerade in den Phasen, die selbständiges Arbeiten verlangten, großes Interesse an den Unterrichtsgegenständen zeigten und ergebnisorientiert voringen. Interessant ist, dass zwei Schülerinnen, deren Noten im Fach Russisch unter dem Gruppendurchschnitt liegen, im Verlauf der Reihe durch ihr sorgfältiges Arbeiten und ihre konstruktiven Beiträge aufgefallen und von mir mehrfach mit "gut" oder "sehr gut" bewertet worden sind. Hier wurde deutlich, dass diese Schülerinnen in eigenverantwortlicher Tätigkeit Qualitäten entfalten konnten, die sonst im Unterricht weniger zur Geltung kamen. Eine regelmäßige Anwendung solcher schülerorientierten Methoden würde für sie über die mündliche Note zu einer besseren Einschätzung ihrer Leistung führen, was Rückwirkungen auf ihre Motivation hätte. Der überwiegende Teil der Gruppe nahm also das Angebot selbstbestimmten Arbeitens an und übernahm Verantwortung gegenüber den anderen.

Zum anderen hat sich in der Reihe aber auch gezeigt, dass die produktive Nutzung gewährter Freiräume keine Selbstverständlichkeit ist. Ein Schüler der Gruppe hat in den Arbeitsphasen, in denen er nicht direkt von mir überwacht wurde, grundsätzlich nichts getan. Meine anfängliche Erwartung, seine Arbeitshaltung würde sich im Verlauf der Unterrichtsreihe ändern, bestätigte sich nicht. Auch im direkten Gespräch zeigte der Schüler sich an Fragen des Unterrichts nicht interessiert und wollte seine ablehnende Haltung auch nicht begründen. Dieser Schüler führte mir die Empfindlichkeit schülerorientierter Methoden vor Augen, da er in mehreren Stunden, in denen die Beteiligung aller neun Schüler gefordert war, mit seiner Arbeitsverweigerung den Erfolg der ganzen

Gruppe gefährdete. Ich halte es daher für ratsam, bei der Planung des Einsatzes schüleraktivierender Methoden kontraproduktives Verhalten Einzelner zu antizipieren und im Voraus Ersatzmaßnahmen vorzubereiten, durch die die Gruppe vor solchem Verhalten geschützt werden kann.

Insgesamt wurden die Unterrichtsmethoden von der Gruppe jedoch sehr positiv aufgenommen. Mehrmals im Verlauf der Reihe habe ich die Schüler nach ihrer Meinung zu den angewendeten Methoden befragt. Dabei äußerten sie sich anerkennend zu den vielseitigen Materialien, die zur Verfügung gestellt wurden, und gaben an, dass Unterricht in dieser Form interessant ist und Spaß macht. Zweitens stellten die Schüler fest, dass der Unterricht sehr anspruchsvoll ist, weil ich als Lehrer überwiegend Russisch mit ihnen gesprochen habe und sie selbst dementsprechend viel in der Zielsprache reden mussten. Drittens beklagten die Schüler im Hinblick auf diese Unterrichtsform aber auch, dass "am Ende doch die Klassenarbeit zähle", worauf ich noch zurückzukommen werde. Dieses Meinungsbild spiegelt sich auch in den Ergebnissen einer anonymen Schülerbefragung wider, die nach der letzten Stunde durchgeführt wurde (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Ergebnisse der Schülerbefragung

(++ = "trifft voll und ganz zu"; + = "trifft im Allgemeinen zu"; o = "weiß nicht"; - = "trifft nicht ganz zu"; - - = "trifft überhaupt nicht zu")

	++	+	o	-	--
Der Unterricht hat Spaß gemacht.	3	4	2	0	0
Ich habe mehr gelernt als sonst.	4	1	2	1	1
Ich habe im Unterricht viel mehr selbst gemacht als normalerweise.	5	3	1	0	0
Die Schüler sollten immer die neuen Vokabeln einführen.	2	2	2	1	2
Der Unterricht hat mein Interesse an Russland gestärkt.	1	7	0	0	1
Ich habe mehr Russisch gesprochen als sonst.	7	2	0	0	0
Für einen solchen Unterricht müsste man eigentlich besser Russisch können.	3	4	1	0	1

Die Schüleräußerungen bestätigten meine Beobachtung, dass schülerorientierte Methoden überwiegend positiv aufgenommen werden. Probleme sehe ich nun auf zwei Gebieten. Zum einen führt es zu einer negativen Konditionierung der Schüler, wenn die in einem methodisch vielseitigen Unterricht erbrachten Leistungen nicht auch in einen

messbaren Erfolg umgesetzt werden können. Neben der regelmäßigen Vergabe mündlicher Noten sollte daher darauf geachtet werden, dass auch in den Klassenarbeiten offene Aufgaben enthalten sind, durch die die im Unterricht geübte Eigenaktivität der Schüler in schriftliche Noten umgesetzt werden kann. Denkbar wäre es etwa, bei einzelnen Aufgaben in Klassenarbeiten Inhaltsnoten zu vergeben und die sprachliche Richtigkeit nur nachrangig zu bewerten.

Damit ist zugleich das zweite Problem berührt. Die positive Reaktion auf die im Unterricht eröffneten Freiräume wurde begleitet von einer bedenklichen Fehlerhäufung in den Schülerproduktionen, die in einem kleinschrittigen, lehrerzentrierten Unterricht nicht in diesem Maß zu beobachten ist. Hier liegt ein Grundproblem schülerorientierter Methoden im Fremdsprachenunterricht. Die angestrebte Selbsttätigkeit der Schüler setzt die kommunikative Kompetenz bereits voraus, die der Unterricht erst vermitteln soll. Das zentrale Argument für handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht besteht aber darin, dass kommunikative Kompetenz im traditionell lehrerzentrierten Unterricht nicht hinreichend entwickelt wird. Hier steht der Lehrer vor einem Dilemma. Er muss den Schülern gewissermaßen als Vorschuss gewisse Freiräume für selbständiges sprachliches Handeln kreditieren und die Überwachung der Richtigkeit des Sprachgebrauchs hintanstellen. Notwendigerweise ist ein solches Unterrichtsmodell eine Gratwanderung zwischen den fachbezogenen Aufgaben des Lehrers und der Idee einer größtmöglichen Schülerorientierung. Da die Schüler auf diese Weise aber eine selbständige Arbeitskultur und damit kommunikative Kompetenz entwickeln, ist diese Gratwanderung nach meinem Dafürhalten notwendig.

Ich habe mich im Verlauf meiner Reihe davon überzeugt, dass die auf das Thema Landeskunde angewandten methodischen Arrangements die aktive Auseinandersetzung der Schüler mit dem Lernstoff gefördert haben. Der kleinste gemeinsame Nenner dieser Arrangements, das methodische Prinzip, scheint mir in einer gelungenen Verzahnung von jeweils zwei Unterrichtsphasen zu bestehen. Einerseits müssen für die Schüler Situationen geschaffen werden, denen ein gewisser Lebensernst anhaftet und die sie nach dem Abflauen der anfänglichen Begeisterung für die neue Sprache zu einer pragmatischen, ergebnisorientierten Weiterbeschäftigung mit ihr motivieren. Dabei muss der Schüler in einem didaktisch kalkulierten Ausmaß überfordert und zum selbständigen Finden von Problemlösungen angeregt werden. Andererseits müssen diese Situationen durch ausgefeilte Arrangements die jeweils didaktisch vorgesehenen kognitiven Inhalte bewusst machen und damit zur Entwicklung einer epistemischen Kompetenz beitragen. Diese beiden Elemente greifen ineinander und entwickeln sich spiralförmig. Die epistemische Kompetenz entwickelt sich durch die Habitualisierung von Inhalten, konkret durch Übungsformen, die Bestandteil der methodischen Arrangements sind. Diese muss aber wieder überführt werden in komplexere,

authentische Situationen, in denen der Schüler erneut in einem beabsichtigten Maß überfordert ist und seine heuristische Kompetenz weiterentwickeln, d. h. Lösungen auf einem noch unbekanntem Gebiet suchen muss. Auf diese Weise erhält man eine zyklische Bewegung des Lernens, innerhalb derer die im Rahmen dieser Arbeit dargestellten methodischen Arrangements meist eine zweiphasige Sequenz gestalten können. Die meisten der hier getesteten Methoden inszenieren zunächst eine authentische Situation, bevor sie zu einer Habitualisierung überleiten (Bild-Text-Suchspiel, LdL, Brettspiel); der umgekehrte Weg ist seltener (Jigsaw-Methode). Das Lernen an Stationen in Verbindung mit der Jigsaw-Methode und einer Gruppenpräsentation zur Ergebnissicherung geht von einer authentischen Situation aus, entwickelt sich aber vierphasig in einer doppelten Spiralbewegung (Auseinandersetzung mit dem Angebot der Stationen – Beantworten von Fragen – Austausch in Gruppen – Erarbeiten eines gemeinsamen Produkts).

Das erläuterte methodische Vorgehen scheint mir ein vielversprechendes Modell zu sein, mit dem ich in meiner zukünftigen Tätigkeit, aufbauend auf den referierten Ergebnissen, weiterarbeiten kann.
